

A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior

Ana Luísa Rodrigues¹
Tomás Patrocínio²

Resumo: A pedagogia no ensino superior tem, ao longo dos anos, sido desvalorizada, aprendendo-se a ser professor sobretudo usando a experiência de quando se foi aluno, em que se coloca a ênfase nos conhecimentos científicos. Se por um lado, verifica-se uma carência de pedagogia, a menorização da componente do ensino não tem permitido o seu desenvolvimento em prol de uma cultura académica que valorize as dimensões da docência e da pedagogia. Neste artigo pretende-se analisar a importância da pedagogia, nomeadamente ao nível das metodologias e atividades pedagógicas desenvolvidas, na qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente na qualidade dos processos de ensino-avaliação-aprendizagem desenvolvidos pelos docentes. Numa abordagem qualitativa, o trabalho empírico tem suporte num estudo de caso, com base na investigação da própria prática, numa turma de formação inicial de professores nas disciplinas específicas do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, em Portugal. Os resultados apontam para a relevância que a pedagogia e as metodologias de ensino, avaliação e aprendizagem podem desempenhar na qualidade do processo educativo nas IES, designadamente no que se refere à motivação dos estudantes e ao sucesso das aprendizagens. Salienta-se ainda a importância da utilização de metodologias ativas, que potenciaram a efetiva e eficaz utilização das tecnologias digitais, através da experimentação e sua integração, assim como, a construção e o incremento de competências, associadas aos conhecimentos adquiridos destes futuros professores, atestando a viabilidade da metodologia de Formação Ativa.

Palavras-chave: Pedagogia; Modelos de Formação; Formação Ativa; Qualidade; Ensino Superior.

The Importance of Pedagogy in the Quality of Institutions of Higher Education

Abstract: Pedagogy in higher education has been devalued over the years, learning to be a teacher mainly using the experience of being a student, putting the emphasis on scientific knowledge. If, on the one hand, there is a lack of pedagogy, the shortage of the teaching component has not allowed its development in favour of an academic culture that values the dimensions of teaching and pedagogy. In this article we intend to analyse the importance of pedagogy, namely in terms of methodologies and pedagogical activities developed, in the quality of Higher Education Institutions (HEIs), specifically in the

¹ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: alrodrigues@ie.ulisboa.pt

² Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: tpatrocinio@ie.ulisboa.pt

quality of teaching-assessment-learning processes developed by teachers. In a qualitative approach, the empirical work was supported on a case study, based on the investigation of the practice itself, in a group of pre-service teacher training in the specific disciplines of the Master's Degree in Teaching Economics and Accounting in Portugal. The results point to the relevance that pedagogy and methodologies of teaching, evaluation and learning can play in the quality of the educational process in HEI, particularly with regard to student motivation and learning success. It is also important to use active methodologies, which have promoted the effective and efficient use of digital technologies, through experimentation and their integration, as well as the construction and increase of competences, associated with the knowledge acquired by these future teachers, attesting to the feasibility of the Active Training methodology.

Keywords: Pedagogy; Training Models; Active Training; Quality; Higher Education.

Introdução

A mensagem central apresentada no *Livro Branco da Comissão Europeia* deixa claro que os sistemas eficazes de educação e formação são o alicerce de sociedades justas, abertas e democráticas e de emprego e crescimento sustentado. O « pilar dos direitos sociais » e a recente reflexão sobre a globalização identificam a educação e as competências como uma prioridade, desempenhando o ensino superior um papel único na prossecução deste objetivo (European Commission, 2017).

A necessidade de formar pessoas altamente qualificadas e socialmente comprometidas tem aumentado e verifica-se uma alteração do padrão dos empregos, impulsionados pela tecnologia digital, necessariamente mais flexíveis e complexos, assim como, das competências exigidas, designadamente de empreendedorismo, gestão de informações complexas, comunicação, autonomia e criatividade, utilização de recursos, inclusive digitais.

Não obstante, “a estagnação da pedagogia e a secundarização do ensino têm como pano de fundo ‘ideologias de modernização’ que estão a dominar as universidades” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 26). Nesse sentido, é referido o *produtivismo* ou cultura de “Publicar ou perecer?” que enfraquece as bases da profissão académica e que relega o ensino para segundo plano, dando pouca atenção a essa componente primordial e ao trabalho pedagógico, que pouca influência tem na carreira e prestígio dos professores universitários. O conceito de *empreendedorismo*, através do qual têm vindo a ser construídas práticas de gestão centradas em princípios de eficiência, rendibilidade e competitividade, desvalorizando o trabalho pedagógico. E ainda a *empregabilidade*, em que a educação deixa de ser um direito e passa a ser um dever e as universidades abdicaram de grande parte das suas missões educacionais e culturais, focando-se na preparação para o emprego. Esses autores consideram que a profissão académica precisa de se libertar desses constrangimentos e que “aprender deverá constituir um ato de criação cultural e científica, em liberdade” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 27).

Nesse sentido, assume-se como fator de relevante importância a pedagogia no ensino superior, nomeadamente ao nível das metodologias e atividades pedagógicas desenvolvidas, para a qualidade das Instituições de Ensino Superior – IES, especificamente no que diz respeito à qualidade dos processos de ensino-avaliação-aprendizagem desenvolvidos pelos docentes.

1 A Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior – IES

A pedagogia, concretizada através da didática, é um dos fatores que contribuem em larga medida para a qualidade do ensino desenvolvido pelos docentes nas IES.

Na União Europeia, foram estabelecidos quatro desafios para o ensino superior, concentrando-se em quatro prioridades de ação correspondentes:

1. Ajustar as competências às necessidades futuras e promover a excelência no desenvolvimento de competências;
2. Construir sistemas de ensino superior inclusivos e conectados;
3. Garantir que as instituições de ensino superior contribuam para a inovação;
4. Apoiar sistemas de ensino superior eficazes e eficientes (European Commission, 2017, p. 4).

Melhorar a qualidade e a relevância do ensino e da aprendizagem no ensino superior esteve sempre no centro do Processo de Bolonha, segundo a European Commission/EACEA/Eurydice (2018). Para além das estratégias nacionais, a maioria das IES implementou uma estratégia ou política institucional para a renovação de métodos e metodologias de ensino-aprendizagem, sendo essa considerada comumente como uma das formas para melhorar o ensino.

No mesmo relatório, considera-se que deve ser promovida a qualidade do ensino, em particular, através da inovação pedagógica em ambientes de aprendizagem centrados no aluno e oferecendo oportunidades aos docentes do ensino superior para o desenvolvimento das suas competências pedagógicas. Estas são, ainda, muitas vezes desenvolvidas apenas na sua prática (*learning on the job*), havendo, contudo, IES que disponibilizam cursos de formação ou atividades de *feedback* de pares (*peer feedback*) ou de equipas colaborativas (*team teaching*).

Muitas vezes se pressupõe que a qualidade da aprendizagem depende das práticas de gestão e da formação oferecida pelas universidades, assumindo-se uma visão “passiva” da qualidade, ignorando que o interesse e o comprometimento dos alunos em aprender são tão importantes quanto os contributos da Academia (Cheng, 2016).

Desse modo, a qualidade deve ser interpretada como uma virtude da prática profissional, promovendo os valores intrínsecos e o compromisso dos docentes e dos estudantes com o ensino e a aprendizagem, baseando-se na premissa de que um ensino superior bem-sucedido produz alunos intelectualmente curiosos, reflexivos e independentes.

Apesar de, na atual cultura do consumo, se entender em alguns casos que a universidade existe para produzir notas e formar estudantes para encontrar empregos, sendo esses distinguidos no mercado de trabalho com base nas notas, independentemente do que realmente aprendam. A obtenção do grau académico não deverá ser o propósito único do ensino superior, mas sim que os alunos se desenvolvam e explorem seus limites e inclinações, desenvolvendo o seu potencial e aprendendo a aprender. Ou seja, o sucesso no ensino superior deve ser alcançado com a formação de alunos intelectualmente curiosos, reflexivos e independentes (Cheng, 2016).

Todavia, apesar do ensino ser “a razão de ser da universidade, a pedagogia parece manter-se inalterada, sem capacidade para acompanhar as inovações noutros sectores. Como se tudo tivesse mudado nas universidades, menos a pedagogia” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 23), continuando-se ainda em larga medida a privilegiar uma pedagogia transmissiva, marcada por uma relação “vertical” entre professor e alunos.

Dessa forma, segundo esses autores, é importante construir espaços de reflexão em que sejam debatidas: as concepções e as culturas em relação ao ensino e à pedagogia, às dinâmicas de aprendizagem e de avaliação dos alunos; os processos pedagógicos e os métodos de ensino; as transformações necessárias dos espaços e os ambientes universitários; as lógicas de avaliação da carreira dos professores e a relevância do trabalho pedagógico.

Cheng (2016) concluiu que os fatores humanos são muito importantes na melhoria da qualidade da educação e que a avaliação da qualidade deve constituir-se como um mecanismo de apoio para a melhoria do ensino superior, fortalecendo o profissionalismo acadêmico e aumentando o compromisso do aluno com a aprendizagem, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade.

2 A Integração Pedagógica das Tecnologias Digitais

No contexto educativo, e mais especificamente no que diz respeito à pedagogia “difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais” (Castells, 2006, p. 19), pois a integração das tecnologias digitais dependerá da forma como as tecnologias irão ser usadas. Assim, esse autor considera que um dos aspetos-chave da atual sociedade em rede será a reconversão total do sistema educativo, com novas formas de relacionar tecnologia e pedagogia, assim como conteúdos e organização do processo de aprendizagem, ou seja, “a tecnologia, por si só, não resolve nenhum problema pedagógico” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 25), mas permite novas formas de acesso ao conhecimento e novas práticas pedagógicas, favorecendo a autonomia do aluno e exige uma nova atitude por parte dos professores.

Também Koehler e Mishra (2009) afirmam a necessidade de interação complexa destes três corpos de conhecimento: conteúdo, pedagogia e tecnologia, que permitem, na teoria e na prática, integrar com sucesso a tecnologia no ensino. No ensino superior, para que as Tecnologias Digitais (TD) sejam usadas de maneira efetiva e eficiente nos processos de ensino e aprendizagem é necessário que existam equipamentos e *software*, infraestruturas e recursos humanos para a sua plena utilização. Além disso, relevante será analisar a forma como as TD podem ser integradas nos currículos e os resultados de aprendizagem decorrentes da integração das tecnologias avaliados (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

De acordo com Nóvoa e Amante (2015, p. 27), “hoje, são imensos os desafios que a revolução digital coloca à universidade, no que diz respeito ao acesso, à produção e à difusão do conhecimento, às matérias relacionadas com o ensino e a pedagogia”. Por exemplo, em *e-learning* e *b-learning*, os MOOC (*Massive Open Online Courses*) e outras modalidades possíveis de ensino *online*.

Desse modo, a integração das TD no processo de ensino-avaliação-aprendizagem é, na sociedade atual, uma inevitabilidade. Para além das metodologias de ensino que cada vez mais se exigem ativas com a centralidade colocada nos alunos, também a avaliação carece de novos formatos em conformidade com a inovação das metodologias.

Assim, as práticas tradicionais de avaliação nem sempre são apropriadas para avaliar as competências, e as tecnologias podem auxiliar nesse propósito, nomeadamente com o uso de dispositivos móveis digitais pessoais, como os *smartphones* ou *tablets*, através da designada Avaliação Baseada em Dispositivos Móveis (*Mobile-Based Assessment* – MBA).

Nikou e Economides (2018) realizaram um estudo que apresenta uma revisão de 43 artigos relacionados com a avaliação baseada em dispositivos móveis, publicados nas

principais sete revistas científicas da área da aprendizagem com tecnologia, entre janeiro de 2009 e fevereiro de 2018. Nessa investigação foi possível concluir que esse tipo de avaliação apresentou um impacto positivo significativo no desempenho e aprendizagem dos estudantes. Os autores descrevem o impacto positivo na motivação para a aprendizagem dos alunos e relatam atitudes e percepções positivas dos estudantes sobre a avaliação baseada em dispositivos móveis.

Numa perspectiva de avaliação formativa, outro estudo sobre o *feedback* de avaliação através da aprendizagem com dispositivos móveis e criação da respectiva estrutura (*Mobile Learning Framework for Assessment Feedback – MLFAF*), mostrou a importância da pedagogia e das práticas pedagógicas como aspecto central num ambiente que promove o uso dos dispositivos pessoais dos alunos para *feedback* de avaliação, tendo como objetivo comprometer e fomentar a comunicação e o diálogo de *feedback* com seus alunos (Bikanga Ada, 2018). Contudo, para que esse processo seja eficaz é fundamental obter a aceitação e a adoção dos dispositivos móveis pelos professores, dar apoio e formação em tecnologias, que o ensino e a aprendizagem sejam adaptados às necessidades individuais e ao contexto, fornecer *feedback* de avaliação personalizado, integrar essas práticas no currículo e permitir escolhas e flexibilidade aos alunos.

Por outro lado, outros autores, nomeadamente Costa, *et al.* (2008) e Mishra, Koehler e Henriksen (2011), advogam que as novas tecnologias assumem uma relevância transversal no processo de ensino-aprendizagem, o que também pressupõe um bom domínio técnico e pedagógico dessas por parte dos docentes, pelo que o uso educativo das TIC veio colocar um desafio fundamental aos investigadores da educação e às instituições de formação, que exigem mudanças tanto na forma de aprender como de ensinar (Voogt, Erstad, Dede, & Mishra, 2013).

Area, Hernández, & Sosa (2016) consideram que ainda há um longo caminho até uma mais completa integração das TD no ensino, identificando no seu estudo dois padrões de uso pedagógico das TD nas aulas: um modelo fraco, no qual as TD são raramente ou pouco usadas, tendo como função basicamente a exposição e transferência de conhecimento; e um modelo intensivo, em que as TD são utilizadas todos os dias ou várias vezes por semana, numa variedade de tarefas individuais e em grupo, com pesquisa e elaboração de recursos digitais, criação de conteúdos e comunicação *online*, pelos professores e pelos alunos.

Nesse sentido, revelam-se importantes os projetos que potenciem a integração das tecnologias digitais e a análise e reflexão sobre as metodologias que facilitem esse propósito e que, simultaneamente, permitam a construção e o desenvolvimento de competências.

3 Metodologias de Ensino-Avaliação-Aprendizagem – a Formação Ativa

As metodologias e as estratégias de ensino-avaliação-aprendizagem que facilitem a integração pedagógica das TD podem ser relevantes no que diz respeito à motivação dos estudantes e ao sucesso das aprendizagens.

A metodologia de Formação Ativa (FA), definida por Rodrigues (2017), é uma possibilidade a adotar no sentido de contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem proporcionada pelas IES. Essa metodologia caracteriza-se por ser organizada à medida dos interesses dos formandos, centrada nas suas competências, com gestão flexível dos conteúdos, planificação e avaliação partilhada. Utiliza metodologias ativas de ensino-aprendizagem, sustentadas numa relação pedagógica afetiva e de base

democrática e no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, procurando a criação de comunidades de prática.

A FA tem por base uma perspectiva socioconstrutivista do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que advoga a autonomia e a autorregulação da aprendizagem, e ainda, que os professores devem ser os principais construtores do seu próprio conhecimento e da sua profissionalidade.

3.1 Princípios da Formação Ativa

Na construção desta metodologia foi selecionado e mobilizado um conjunto de conceitos teóricos, que apoiaram a definição dos seus princípios estruturantes, de acordo com o Quadro 1.

Princípios estruturantes da FA	Conceitos mobilizados
Princípio 1 Metodologia de formação transversal às áreas curriculares com integração pedagógica das tecnologias digitais em contexto social autêntico para o desenvolvimento humano integral e sustentável.	Transdisciplinaridade Educação para o desenvolvimento socioconstrutivismo Contexto social autêntico Formação <i>on the job</i>
Princípio 2 Formação organizada à medida das necessidades e interesses dos formandos, diferenciada e centrada nas competências, com planificação e gestão flexível dos conteúdos.	Análise de necessidades <i>coaching</i> Ensino diferenciado Competências Gestão flexível do currículo
Princípio 3 Formação baseada numa relação pedagógica democrática e afetiva, com o formador como orientador, para a reprodução crítica e isomórfica de competências com os alunos.	Relação pedagógica democrática Afetividade Formação de adultos/Andragogia Isomorfismo
Princípio 4 Formação teórico-prática dinâmica, sustentada no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, com a utilização de metodologias e estratégias ativas de ensino em sinergia com as tecnologias digitais.	Trabalho colaborativo Trabalho e aprendizagem cooperativa Métodos ativos Trabalho de projeto Aprendizagem baseada em problemas Investigação em grupo, discussão <i>Flipped classroom</i> (aula invertida)
Princípio 5 Formação para a construção e desenvolvimento de competências de reflexividade, autonomia, comunicação em rede, avaliação participada e autorregulação, para a criação de uma comunidade de prática que permita a construção social de conhecimento próprio.	Investigação da própria prática Reflexividade Autonomia Conectivismo Avaliação e autorregulação Comunidade de prática Construção do conhecimento

Quadro 1 – Princípios estruturantes da Formação Ativa de professores

Fonte: Rodrigues, 2017, p. 62

Na linha dos princípios enunciados, como pressupostos, a FA assume as TD como uma área de formação transversal, assim como, que a aquisição e o desenvolvimento das competências digitais devem estar presentes ao longo de toda a escolaridade, nos vários níveis de ensino, de acordo com Costa (2011).

Na FA, a transdisciplinaridade está diretamente relacionada com a metodologia a adotar e a forma de trabalho colaborativo, pelo que se prevê ser uma mais-valia, na medida em que permite a partilha de experiências enriquecedoras entre professores de diversas áreas curriculares e níveis de ensino na construção do conhecimento.

Dessa forma, a transdisciplinaridade, considerada através de uma realidade multidimensional, estruturada por múltiplos níveis, segundo Nicolescu (2006), e apoiada na pesquisa, permite que se desenvolva continuamente uma reflexão teórica, criem-se pontes entre a teoria e a prática, enriquecendo-se e encurtando os caminhos para a resolução de problemas que digam respeito à sustentabilidade da sociedade e do ser humano (Coll, 2006).

Nesta larga perspetiva, considerou-se que a FA tem como último objetivo o desenvolvimento humano integral e sustentável de todos os seus intervenientes, professores, alunos e comunidade educativa, no sentido em que se propõe uma ideia de escola como local de desenvolvimento humano (PNUD, 2015).

Nesse sentido, a FA considera o formador como um gestor e orientador da aprendizagem que procura criar um ambiente de desenvolvimento autónomo, participativo e democrático, em que a gestão flexível do currículo surge da possibilidade e capacidade autónoma que cada um, de acordo com a margem de liberdade que lhe é concedida, tem para gerir o currículo ou conteúdos em função dos interesses de uma turma específica e dos contextos educativos, fazendo a respetiva adequação e diferenciação, podendo diversificar as suas metodologias e métodos e, ainda, flexibilizar e reformular a sua prática.

A relação pedagógica democrática está diretamente relacionada com uma organização cooperada do trabalho, tal como a entende o MEM (Movimento da Escola Moderna) que, na voz de (Nóvoa, Marcelino, & Ó, 2012), defende a necessidade de construirmos ambientes cooperativos para uma mais eficaz aquisição de competências. Desse modo, enfatiza a importância da “participação democrática direta na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática” (Nóvoa, Marcelino, & Ó, 2012, p. 360).

Assim, por oposição ao individualismo, o trabalho colaborativo e o trabalho cooperativo, em consequência e como efeito de um conceito de relação pedagógica democrática, são indissociáveis do conceito de FA, pretendendo-se ainda que, através desse, os formandos apliquem também com os seus alunos num processo crítico e isomórfico de transferência de competências, na perspetiva de Mialaret (1990).

Segundo Hargreaves (1998), a colaboração pode fomentar o desenvolvimento profissional dos professores, podendo proporcionar situações de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais, na medida em que a atividade colaborativa assenta em fatores de motivação intrínseca e apela à autonomia, podendo combinar processos de trabalho individual e coletivo.

Além disso, o ambiente de aprendizagem cooperativa permite o desenvolvimento de competências sociais, incluindo de colaboração, e produz benefícios académicos e sociais, pressupondo um conceito de sala de aula democrática, o estabelecimento de relações intergrupais e a aprendizagem pela experiência, apresentando-se como uma das melhores formas de aprendizagem, segundo Arends (2008).

Rodrigues (2017) propõe conjuntamente uma interligação entre a teoria e a prática, entre a aquisição e a compreensão de conhecimentos e a sua aplicação, análise, avaliação e criação, através de uma formação teórico-prática dinâmica, com a utilização de métodos e estratégias ativas de ensino em sinergia com as tecnologias digitais, na

medida em que se pretende utilizar as TD como meio e ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

O relatório da OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2015) propõe a utilização de plataformas de colaboração na criação de conhecimento onde os professores possam partilhar materiais de ensino, mas ainda mais importante, que essas possam apoiar novas pedagogias centradas nos alunos como participantes ativos em espaços de trabalho colaborativos, nomeadamente na aprendizagem através da experiência e baseada em projetos.

No caso da FA, são privilegiadas as estratégias de trabalho de projeto, trabalho de grupo ou pares com pesquisa e investigação através da Internet, sala de aula invertida ou *flipped classroom*, discussão, reflexão e comunicação.

Segundo Kilpatrick (2006), a educação escolar deve estruturar-se por projetos resultantes dos interesses e das necessidades sociais dos alunos, pois assim consegue formar melhores cidadãos, mais atentos e capazes de pensar e agir criticamente na adaptação às condições sociais iminentes, assim como, permite a construção pessoal do saber de forma dinâmica, interativa, com teoria e prática desenvolvidas de forma integrada, dando ao aluno mais autonomia e responsabilidade (Leite, Malpique, & Santos, 1991).

A *flipped classroom* ou sala de aula invertida, tal como o nome indica, consiste em inverter o processo de ensino-aprendizagem, em que o professor prepara antecipadamente recursos pedagógicos para o aluno ler ou visualizar, disponibilizando-os numa plataforma LMS, enquanto posteriormente, a aula presencial será dedicada à discussão dos trabalhos realizados, projetos ou exercícios efetuados ou a efetuar (EDUCAUSE, 2012).

Dessa forma, esse conceito vem alterar o sentido de direção da informação, sendo os conteúdos transmitidos fora da sala de aula (entregues através de apresentações de forma *online*) e o tempo de aula útil é usado para os alunos aplicarem os conteúdos enquanto o professor os orienta, responde a perguntas e faz sugestões (Baker, 2016), sendo a sala de aula invertida geralmente motivada por um desejo de aprender através da participação e metodologias ativas (Strayer, 2007).

A discussão em sala de aula, como estratégia de ensino, ocorre quando professores e alunos falam uns com os outros e partilham ideias e opiniões, e tem como objetivos: desenvolver o pensamento dos alunos e ajudá-los a construir os seus próprios significados acerca dos conteúdos; promover o compromisso e o envolvimento dos alunos, responsabilizando-os e proporcionando-lhes oportunidades de falar em público e confrontar-se com as suas próprias ideias; e desenvolver nos alunos competências diversificadas, particularmente, competências de comunicação e processos de pensamento (Arends, 2008).

Na FA, considera-se também que a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem devem estar profundamente interligados numa abordagem cooperada e participada, predominantemente formativa e formadora, tendo como objetivo principal melhorar as formas de aprender e de ensinar.

Considerando a avaliação formativa como um processo pedagógico essencial para “melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende” (Fernandes, 2006, p. 43), sendo os contextos constituídos “por múltiplos processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si tais como o feedback, a regulação feita por professores e alunos, a autorregulação e a autoavaliação” (Fernandes, 2006, p. 41).

Por fim, ambiciona-se a criação de uma comunidade de prática para a construção social do conhecimento próprio na escola, entendida como um grupo de pessoas com

algumas características comuns, mas também como um lugar onde se aprende, constrói e gera o conhecimento, considerando a aprendizagem um fenómeno fundamentalmente social (Wenger, 1998), associada à investigação da própria prática como um processo privilegiado de construção do conhecimento e de desenvolvimento humano e profissional dos docentes (Ponte, 2002).

3.2 Método de Formação Ativa

A Formação Ativa de professores pretende ser um modelo e, em simultâneo, um método de formação e não o modelo ou o método de formação. Ou seja, não se pede que os formadores e os professores usem necessária e exclusivamente esse método, podendo conjugá-lo ou alterná-lo com outros. Pode ser usado para apenas determinado conteúdo ou unidade temática, num módulo de formação, período letivo, mas pode ser também usado durante toda a ação de formação ou ano letivo como método e modelo dominante.

Desse modo, de acordo com a Figura 1, partindo do currículo ou programa da disciplina, são, em primeiro lugar, apresentados aos formandos os domínios e os conteúdos a trabalhar.

A seguir, são formados grupos ou pares de trabalho e distribuídas as áreas temáticas a abordar e estudar, que poderão ser semelhantes, complementares ou diferentes entre os grupos de trabalho consoante o conteúdo ou área temática específica, a trabalhar preferencialmente em forma de metodologia de projeto.

Estes trabalhos de projeto podem também assumir outras formas, nomeadamente com a utilização da metodologia de sala de aula invertida (*flipped classroom*) e de *b-learning*, utilizando uma plataforma de gestão de aprendizagens.

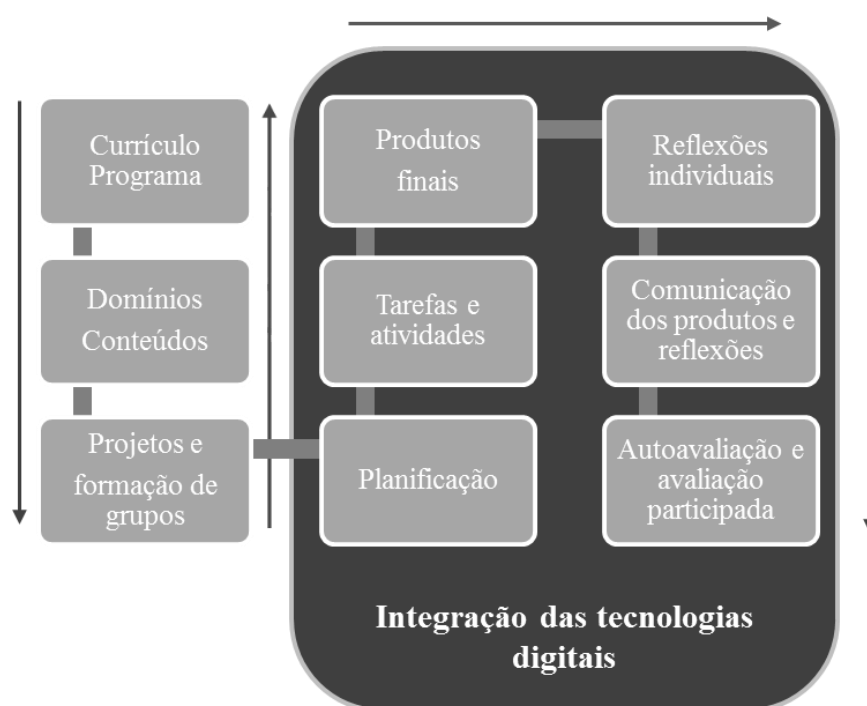


Figura 1 – Método de Formação Ativa de professores

Fonte: Rodrigues, 2017, p. 88.

Após definição e negociação dos projetos ou atividades a concretizar, cada grupo iniciará a planificação do trabalho com a enumeração e distribuição das tarefas, organização e planeamento do trabalho a realizar. Assim, durante a prática e a interação na execução dos projetos e das atividades, seja nas sessões de formação presenciais, seja no trabalho não presencial, será prestado apoio e orientação a cada grupo. O trabalho autónomo, não presencial, deverá estar previsto e ser acompanhado através de ensino *online*, com utilização das TD como ferramentas de suporte à aprendizagem e comunicação, tal como o trabalho presencial.

Os produtos finais de cada grupo, as reflexões individuais resultantes dos projetos desenvolvidos ou trabalhos finais individuais, assim como, a comunicação presencial e/ou *online* desses produtos e reflexões, constituirão a base da avaliação sumativa como complemento da avaliação formativa e formadora realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação final deverá, ainda, atribuir uma parcela à autoavaliação e à avaliação participada, como forma de reflexão conjunta.

4 Estudo de caso no Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

4.1 O mestrado em ensino da Economia e Contabilidade

Segundo a legislação em vigor, em Portugal, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário³, só pode exercer a profissão docente quem for portador de um mestrado em ensino, e só pode ter acesso a esse quem tiver uma licenciatura, ou seja, pelo menos 120 créditos (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos – ECTS) na área da docência específica. Este sistema (ECTS) derivou da aplicação dos princípios da Declaração de Bolonha e foi necessário para criar uma certa uniformidade na estrutura do ensino superior, causando, contudo, grandes alterações nos sistemas educativos, segundo Cerdeira, Cabrito, Machado-Taylor e Patrocínio (2016).

Atualmente, a Universidade de Lisboa (ULisboa) é a única instituição que, em Portugal, confere o grau de mestre em ensino da Economia e da Contabilidade, através do Instituto de Educação (IE), conforme Despacho nº 6261/2011, da Reitoria da Universidade de Lisboa⁴.

O plano de estudos do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade visa proporcionar formação geral e habilitação profissional para a docência no ensino secundário, nas áreas de docência de Economia e de Contabilidade. Tem a duração normal de um ciclo de estudos de 2 anos, dividido em 4 semestres. O último semestre inclui a realização do relatório de prática de ensino supervisionada (PES) com a respetiva apresentação do ato público de defesa.

4.2 Metodologia e participantes

Numa abordagem qualitativa, foi utilizada uma metodologia de estudo de caso, com base na investigação da própria prática, numa turma com sete alunos, nas disciplinas

³Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, 2014.

⁴Publicado no Diário da República, 2ª série – nº 71, 11 de abril de 2011.

específicas do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, nos anos letivos de 2016/17 e 2017/18.

Apesar desse mestrado se enquadrar na formação inicial de professores, os participantes deste estudo, sete mestrandos, eram já trabalhadores-estudantes, em que apenas dois não trabalhavam na área do ensino, e os restantes lecionavam, como técnicos especializados, em Cursos Profissionais, não podendo lecionar ainda como professores nos Cursos Científico-Humanísticos nem nas disciplinas científicas dos Cursos Profissionais sem a profissionalização conferida pelo mestrado em ensino. Não podem também, sem essa formação, candidatar-se ao concurso nacional de professores dos ensinos básico e secundário.

O estudo de caso é uma metodologia amplamente adotada na investigação em educação, e também na área das tecnologias educativas (Coutinho & Chaves, 2002), designadamente quando o investigador se confronta com situações complexas nas quais é difícil selecionar variáveis, mas em que se procura descrever e analisar um fenómeno e as suas interações (Yin, 1994).

Sobre a investigação da própria prática, esta não se reduz ao trabalho de investigação dos professores, mas abrange principalmente a reflexão da investigação sobre a sua própria prática, ajudando a compreender os problemas com que esses se deparam como profissionais nas suas instituições, considerando-a “um discurso sobre nós mesmos e a nossa própria prática” (Ponte, 2008, p. 177).

Os instrumentos de recolha de dados consistiram na elaboração de um diário de campo através da realização de observação participante, de cenários de aprendizagem (planificações) realizados pelos mestrandos e, ainda, da captação de registos fotográficos e de vídeo. A observação participante, através de um registo sistemático, procurou consistentemente apresentar elevado nível de rigor da informação (Bogdan & Biklen, 1994), tendo sido efetuada a respetiva análise de conteúdo dos dados recolhidos.

4.3 Análise e discussão dos dados

Neste estudo, foi aplicada a metodologia de Formação Ativa, nas disciplinas específicas do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, onde foram desenvolvidas estratégias e atividades, como: a análise, apresentação e discussão de textos e de artigos científicos; a construção de cenários de aprendizagem de uma unidade curricular; a elaboração de materiais, recursos didáticos, e instrumentos de avaliação; a simulação de situações de ensino-aprendizagem com avaliação participada; a observação e leção de aulas em escola cooperante; a reflexão crítica sobre a prática profissional; a realização de trabalhos de grupo; com utilização de tecnologias digitais para comunicação, integradas num processo de ensino, avaliação e aprendizagem.

Foram também desenvolvidas sessões síncronas, em *chat*, através do Facebook com análise de textos científicos e debates reflexivos sobre esses. Foram ainda realizados seminários com convidados para atualização de conhecimentos nas áreas específicas e transversais.

Salienta-se que pela sua especificidade a disciplina de Iniciação à Prática Profissional, que se desenvolve em dois espaços distintos em paralelo, a instituição de ensino superior e as escolas cooperantes, através de métodos de trabalho diferenciados, mas complementares e em articulação.

Na instituição de formação, a reflexão e a discussão são elementos fundamentais do trabalho, dando-se particular atenção aos aspetos que emergem da prática de ensino supervisionada. Essas atividades desenvolvem-se em seminários, nos quais os mestrandos

participam em discussões e apresentações, discutem-se os trabalhos de intervenção na escola e apoia-se a elaboração do plano e do relatório do trabalho investigativo sobre a prática de ensino.

O trabalho de campo nas escolas cooperantes, nos primeiros semestres, pode ocorrer numa ou mais turmas do professor orientador cooperante, fixando-se depois, no quarto e último semestre, numa única turma, em que o mestrando irá responsabilizar-se pela lecionação de aulas ou partes de aulas, do orientador cooperante. O mestrando escolhe uma unidade didática e define uma problemática de ensino relacionada com essa, que irá constituir o foco principal do trabalho a realizar, no qual irá elaborar um relatório investigativo sobre a prática. O trabalho de campo realizado é objeto pelos alunos de um diário de campo onde são descritas as atividades realizadas com a respetiva reflexão.

Nas estratégias utilizadas e nas atividades desenvolvidas nas disciplinas do Mestrado em Ensino foram utilizadas e integradas de forma intensiva as tecnologias digitais associadas a metodologias ativas, de acordo com a metodologia de Formação Ativa, seja na distribuição e organização do trabalho pelos docentes, seja no trabalho desenvolvido pelos mestrandos, com a utilização de diferentes equipamentos pessoais (computador portátil e smartphone), da sala FTELab e de diversos *softwares* e aplicações, nomeadamente, o Moodle, Facebook, Google Classroom, PowerPoint, Prezi, Excel, Kahoot, ClassFlow e Padlet.

Dessa forma, ao nível da aplicação da metodologia de FA, foi possível verificar: i) a possibilidade de realizar uma formação diferenciada, organizada à medida das necessidades e interesses dos formandos e efetuada em contexto social autêntico; ii) uma eficaz e inovadora forma de planificação por cenários de aprendizagem com a utilização de metodologias e estratégias ativas, sustentadas no trabalho colaborativo e cooperativo, que permitiu a construção social de conhecimento próprio desses mestrandos; iii) o desenvolvimento de competências diversificadas, designadamente competências digitais, reflexivas e de autorregulação; e ainda, iv) a reprodução crítica e isomórfica de competências para os seus alunos, observada nas aulas que os mestrandos lecionaram nas escolas cooperantes, no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional.

Por outro lado, verificou-se também que todos os mestrandos mostraram elevada participação e motivação ao longo dos dois anos letivos em que decorreu o Mestrado em Ensino, e efetuaram todos os trabalhos e atividades solicitadas com resultados ao nível de Muito Bom e Excelente nas várias disciplinas.

Os relatórios de prática de ensino supervisionada (PES) com utilização de estratégias ativas de ensino-avaliação-aprendizagem com integração pedagógica das tecnologias digitais desenvolvidas pelos mestrandos, demonstrando a construção e desenvolvimento de competências desses, comprovam ainda o sucesso alcançado das aprendizagens.

Conclusões

A pedagogia e a didática apresentam-se como áreas de fundamental importância para a qualidade do processo educativo nas IES. De acordo com Nóvoa e Amante (2015), é essencial a pedagogia acompanhar os processos de mudança nas universidades, de forma a conseguir ultrapassar os atuais constrangimentos económicos, corporativos e burocráticos para um exercício livre do trabalho académico e uma maior dedicação ao ensino por parte dos docentes.

Para tal, é premente uma mudança de paradigma e aceitação de novas formas de ensinar e aprender com integração pedagógica das tecnologias digitais associadas a novos modelos e metodologias de ensino, avaliação e aprendizagem.

Cheng (2016) alega que uma experiência de aprendizagem bem-sucedida depende da ambição e do comprometimento dos alunos com a aprendizagem, sendo esse um trabalho de equipa e um esforço compartilhado principalmente por três das partes interessadas no ensino superior: os docentes, as universidades e os estudantes. Assim, para além, da necessidade de mudança por parte da universidade e dos docentes, também os estudantes precisam assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem, pois com o ensino pretende-se a realização da aprendizagem, mas não quer dizer que essa seja necessariamente alcançada.

Dessa forma, a avaliação da qualidade precisa de considerar a complexidade do processo educacional e aumentar o apoio aos docentes e aos estudantes no sentido de ambos se comprometerem com o ensino e a aprendizagem. Um profundo conhecimento da natureza do trabalho académico e dos fatores que influenciam as motivações dos docentes, com um efetivo apoio a eles, serão componentes críticos para a melhoria da qualidade da educação universitária, apresentando-se como pontos-chave: a motivação dos estudantes e o sucesso das suas aprendizagens.

No que diz respeito à qualidade do processo educativo, salienta-se ainda a importância da utilização de metodologias ativas centradas nos alunos, que potenciam a efetiva e eficaz utilização das tecnologias digitais e a construção e o incremento de competências desses, através da implementação de modelos e metodologias de formação ajustadas à sociedade contemporânea, como o caso apresentado da metodologia de Formação Ativa.

Referências

Area, M., Hernández, V., & Sosa, J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Comunicar, Media Education Resesarch Journal*, XXIV(47), pp. 79-87. Retrieved from <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=47&articulo=47-2016-08>

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7a ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Baker, J. (2016). The origins of "The Classroom Flip". *1st Annual Conference on Higher Education Flipped Learning*, (pp. 15-24). Greeley, Colorado. Retrieved from <https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=heflc#page=21>

Bikanga Ada, M. (2018). Using design-based research to develop a Mobile Learning Framework for Assessment Feedback. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(3), pp.. Retrieved from <https://telrp.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s41039-018-0070-3>

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castells, M. (2006). A Sociedade em rede: do conhecimento à política. In M. Castells, & G. Cardoso (Org.), *A Sociedade em rede. Do conhecimento à acção política*. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Cerdeira, L., Belmiro, B., Machado-Taylor, M., & Patrocínio, T. (2016). Transfer investment on education on a free cost basis: Some evidence from Portugal, Spain, Greece and Italy. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), pp. 777-803. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/310621364_Transfer_investment_on_education_on_a_free_cost_basis_Some_evidence_from_Portugal_Spain_Greece_and_Italy
- Cheng, M. (2016). *Quality in Higher Education. Developing a Virtue of Professional Practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Coll, A. N. (2006). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom.
- Costa, F. A. (2011). Para uma definição de metas de aprendizagem na área das TIC em Portugal. *Revista E-curriculum*, 7(1). Obtido de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/397>
- Costa, F., Rodrigues, A., Peralta, M., Ramos, J., Sebastião, L., Maio, L., . . . Valente, L. (2008). *Competências TIC. Estudo de implementação, Vol.1*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-243. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- EDUCAUSE. (2012). 7 Things you should know about ... Flipped Classrooms. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>
- European Commission. (2017). *On a renewed EU agenda for higher education*. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and Committee of the Regions, Brussels. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/he-com-2017-247_en.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurydice>

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/5495>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), pp. 60-70. Retrieved from <http://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de projecto I. Aprender por projectos centrados em problemas* (2a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Mialaret, G. (1990). *La formation des enseignants*. Paris: P.U.F.
- Mishra, P., Koehler, M., J. & Henriksen, D. (2011). The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind: Extending the TPACK Framework towards 21st Century Learning. *Educational Technology*, v. 51 n.2, p.22-28, Mar-Apr 2011.
- Nicolescu, B. (2006). Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In A. Coll, *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom.
- Nikou, S., & Economides, A. (2018). Mobile-based assessment: A literature review of publications in major referred journals from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 125, pp. 101-119. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518301490?via%3Dihub>
- Nóvoa, A., & Amante, L. (2015). Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), pp. 21-34. Obtido de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/956/public/956-3939-1-PB.pdf>
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ó, J. (Org.) (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- PNUD. (2015). *Work for Human Development, Human Development Report 2015*. United Nations Development Programme. Retrieved from <http://report.hdr.undp.org>

- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Ponte (Org.), GTI, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM. Obtido de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), pp. 153-180. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-Ponte-Corunha.pdf>
- Rodrigues, A. L. (2017). *A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/28329>
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Doctoral dissertation of Philosophy. Graduate School. The Ohio State University. Retrieved from <http://faculty.washington.edu/rvanderp/DLData/FlippingClassDis.pdf>
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), pp. 403-413. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jcal.12029>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Este artigo, caso seja citado, deve ser referenciado do seguinte modo:

Rodrigues, A. L., & Patrocínio, T. (2018). A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior. *Revista FORGES*, 5(1), 33-56.

<http://www.aforges.org/revistas/>

(ISSN: 2183 -2722)